DOCUMENT RESUME

ED 126 253 CE 007 262

AUTHOR Caouette, Charles
TITLE Participation and Self Management in Education. Occasional Paper No. 18.
INSTITUTION Canadian Commission for UNESCO, Ottawa, (Ontario).
PUB DATE Mar 76
NOTE 25p.; Speech presented to the International Colloquium on Participation and Self-Management in Education (Belgrade, Yugoslavia, June 10-13, 1975); The entire text is presented in both English and French

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Adult Education; Community Involvement; *Continuous Learning; Democratic Values; Educational Administration; *Educational Change; *Elementary Education; *Experimental Programs; *Foreign Countries; Management; Student Participation
IDENTIFIERS *Canada

ABSTRACT

Student and community participation are important aspects in the transformation of the educational system towards participation and self-management. The concept of continuing education provides this transformation in the educational process. Elementary education is one level where the concept of continuing education can be effectively implemented. The Jonathan experimental school in Canada is an example of an innovation in elementary education whose fundamental goals are to become a living environment for the child and a community undertaking. Under this experiment no teaching programs are prefabricated by adults and imposed on the children according to a sequence pre-established by adults. Rather, the child decides what he wants to do or learn while the parents also undergo a process of learning new roles as co-educators and co-managers of a school intended to be a community undertaking. An integrated system of continuing education will transform the school system in the direction of genuine democratization and self-management. This transformation has direct effects on: (1) the open, pluralist educational system; (2) education in underprivileged environments; (3) school and professional training; and (4) participation by students and the community. (Author/EC)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED126253

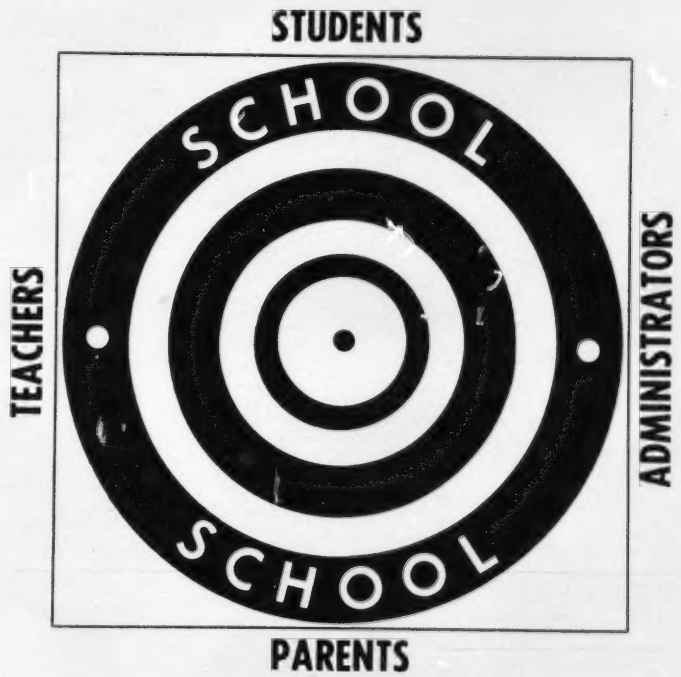
unesco
CANADIAN COMMISSION
222 Queen, Ottawa, K1P 5V9
occasional paper

March 1976
Number 18

PARTICIPATION AND SELF-MANAGEMENT IN EDUCATION

THE THEME OF THE INTERNATIONAL COLLOQUIUM IN BELGRADE (JUNE 10-13, 1975)

THE CONTRIBUTION OF DR. CHARLES CAOUETTE TO THE DISCUSSION OF THE EVOLUTION OF EDUCATION



U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

Second class mail — registration number 1877

CE007282

An international colloquium, the main theme of which was **"Participation and Self-Management in Education"** was held in Belgrade from June 10-13, 1975.

The colloquium was held under the sponsorship of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and was organized jointly by the Yugoslavian Commission for Unesco and the Belgrade Institute for Studies in Education. Twenty-six experts from nine countries met for four days to share their assessments of existing experiments and research, lay the foundations for future exchanges and recommend to Unesco the machinery for international co-operation.

The Canadian Commission for Unesco was invited to send a delegate and responded by asking Dr. Charles Caouette to take part in this international colloquium. Dr. Charles Caouette is an Associate Professor in the Department of Psychology at the University of Montreal, where he is also Assistant to the Dean of the Faculty of Continuing Education. He is also responsible for developing the Jonathan elementary school project.

In order to stimulate ideas and discussion on this important question, which is central to the discussion of the evolution of public educational system, the Canadian Commission for Unesco is publishing in this Occasional Paper the complete text of Dr. Caouette's speech to the Belgrade colloquium. We have also reproduced the text of four other written interventions made by him to elaborate further on his ideas regarding specific aspects of the question.

At the end we have included a list of the principal topics discussed at the colloquium together with the major recommendations issuing from it.

Change is neutralized by the school systems

The objectives proposed by the organizers of this international colloquium coincide with the most pressing concerns of school administrators as well as those of specialists in education. The Canadian Commission for Unesco consequently accepted the Yugoslavian invitation with eagerness and enthusiasm and I am equally eager and enthusiastic at being able to participate myself in the colloquium.

Questioning the validity of educational systems has become virtually a universal phenomenon. There is nevertheless a wide diversity in the directions of the changes which the school systems of different countries are experiencing. Sometimes their prime concern is to defuse a protest movement which has become widespread among students at various levels; sometimes it is to increase the productivity and efficiency of the school system in order to meet better the constantly growing requirements of the labour market, and sometimes the goal is a radical transformation of the very concept of the school and education.

In Quebec, a predominantly francophone province in a predominantly anglophone country, located at the crossroads of European and American influences, changes have occurred at such a pace that schools have become unrecognizable, and yet everyone, no matter what their ideological slant, recognizes that, in the final analysis, all the changes have in fact changed very little. Change, or rather, ferment, has become a new constant, a new absolute, and observers have quite rightly concluded that schools represent the most mercurial status quo of all.

Far from solving the problems that gave rise to them, changes in structures, administrative and educational standards, curricula, appraisal methods and so forth have merely created new ones, which in turn monopolize the time and energy of educators and administrators to the point where students, whether young people or adults, find themselves in an increasingly mechanized, hermetically sealed, depersonalized educational environment. In our view, this situation is principally due to the absence of any planning for change in education and above all by the absence of any overall strategy for change.

We feel therefore that, even before we attempt to discover the various ways in which participation and self-management in education can be made possible and effective - since this implies a major transformation of our educational system - it is imperative that we ensure, as a priority objective, that students and communities participate in transforming the educational system.

The prospects for continuing education

In terms of the critical, forward-looking reflection which should underlie all planning for change in education, the Report *Learning to Be* of the International Commission on the Development of Education has made a decisive contribution.

At a time when all indications are that mankind is experiencing a very real crisis of civilization and that we are moving towards a new society, no longer characterized by the industrial model but by a new model that is humanistic in nature, the Faure Report, although it is still influenced to some extent by industrial and technological approaches in the strategies it proposes, seems to us to adopt, on balance, a dynamic, voluntarist position when it proposes a radical transformation of the educational process and its objectives:

> "Learning to live, learning to learn, so as to be able to absorb new knowledge all through life; learning to think freely and critically; learning to love the world and make it more human; learning to develop in and through creative work."(p. 69)

The concept of continuing education implies for us precisely this radical transformation of the educational process, and it is precisely this radical transformation which is for us implicit in the *model of a learning society.*

Unesco, which established the International Commission on the Development of Education, is perhaps an appropriate body to which to address a request that action be taken on the Report of this Commission by promoting and co-ordinating systematic analysis of the implications of the concept of continuing education for the new terms of reference of educational institutions at all levels and for the training of a new breed of educator whose role is exclusively within the field of continuing education.

A large number of specialists in education and various organizations in Quebec and in the other provices of Canada are already committed to this course. It has even been proposed that continuing education be made the common denominator of all policies in education. Gaëtan Daoust, the Dean of the Faculty of Continuing Education at the University of Montreal, and Paul Bélanger, the Director of a Cana-

The elementary school

- For learning ?
- For preparing ?
- For developing ?

dian organization for community education, have studied the ways in which universities must change before they can be integrated into a system of continuing education. Their findings have been published in a report entitled *L'université dans une société éducative* (the university in a learning society) (P.U.M., 1974).

A profound transformation of the university as an institution, precisely because of its position at the top of the educational pyramid and because, through its admission criteria, it constitutes a major obstacle to the transformation of the other levels of education, will inevitably have a considerable impact on the establishment of a new system of education.

The pre-eminent importance of the elementary level

While participating actively in attempts to democratize the universities and turn them into real resource centres committed to working for the benefit of the entire community, I have devoted my attention to the parallel task of transforming the other levels of education, and more specifically the elementary level. I shall describe later this concrete experiment in participation and self-management at this level. First, however, I would like to explain the main reasons behind this personal choice.

First, the establishment of an integrated system of continuing education will remain a utopian pipedream unless elementary education is not conceived at the outset within the context of continuing education. If the child, from the very beginning of his formal learning, is placed in an artificial environment in which learning is regarded exclusively as the result of teaching, and if this teaching, moreover, is determined by curricula prefabricated by adults, it is inconceivable that the child will, after ten or twelve years' mandatory schooling, be capable of assuming responsibility for his own education. It is also inconceivable that a child who has for years learned only in response to the demands of other levels of education or the labour market will become an adult capable of determining his own educational needs and learning methods and capable of participating in the management of educational resources. In other words, the establishment of continuing education implies as a priority objective a radical reform of the elementary school.

Secondly, the reform of the elementary school seems, to us, to offer an ideal opportunity to involve parents and educators directly in the development of a policy of participation and self-management in education. A number of countries would appear to have embarked upon a reformation of their educational systems before they had even established the machinery for ensuring participation by parents and educators in a critical and self-critical analysis of education and of their role as educators.

As a result of having neglected this essential preliminary stage, many extremely valuable innovative projects have aroused fears and resistance which have inevitably doomed them to failure. In other cases, in Quebec for example, various ways have been examined to ensure that educators participate in the reform of the school system, including legislation (Bill 22) to ensure participation by parents in school activities. Nevertheless, despite isolated attempts to confer on groups of educators and parents some status other than that of consultative organizations in order to give them real administrative responsibilities, it is still too early to speak of true participation and self-management in education. Even if the government delegates some administrative responsibilities, as long as it does not allow citizens, educators and local communities to determine for themselves the terms of reference of the school as an educational resource, they may assume some technical administrative functions but they will never have any decision-making power over an educational system in which, for all their contribution to its maintenance, they will never be more than consumers. Despite the claims that education has been democratized, participatory democracy will in fact have degenerated into delegated democracy and the democratic system will have yielded to a new bureaucratic system.

There is, finally, a third reason why it seemed to me, as a university professor, of prime importance to undertake research on elementary education. It is in the context of the education of children that the Faure Report is at its most discrete when it seems to be at its most conservative. There are several places in the Report where a linear concept of teaching emerges, a concept which suggests that the continuity which is advocated for the educational process is to be found in terms of content or levels of teaching.

In the chapter entitled "Elements for contemporary strategies", for example, the Report talks of elementary education that dispenses basic knowledge and "post-basic education, the object of which is to prepare adolescents for active life" (p. 208). Similarly, after recommending that each person "should be able to choose his path more freely", the following comment appears: "There must be freedom of choice as to both means and methods . . . . Basic education should in general be more uniform than education later on" (p. 186). Further on, after formulating the principle that teaching should adapt itself to

Participation and self-management in schools

- New administrative machinery ?
- New concept of the school and society ?

the learner, the Report maintains that it is necessary for the student "to accept certain pedagogic and socio-cultural obligations as to subject-matter and methods". While the adult learner's freedom to choose the educational institution and the type of education he wants is recognized, there is a very important reservation as far as young people are concerned: "All or most compulsory disciplines in schools are, however, laid down in terms of the objectives which the establishment in question pursues, as to both teaching content and general methodological considerations" (pp. 220-221). As far as learning activities in the broader sense are concerned, the Report proposes to call in voluntary or semi-voluntary auxiliaries "to assume as many non-instructional responsibilities as possible so as to 'free teachers to teach'" (p. 219).

We have no desire to indulge in excessive criticism of the Faure Report, but we do want to point out that it contains a number of statements with regard to elementary education which are very frequently used to justify a refusal to implement a far-reaching reform of elementary education and to apply to children the fundamental principles of continuing education. There is, furthermore, a continued belief that teaching provides what is most valuable in learning, together with the retention of a linear concept of learning which suggests that a child learns by disciplines, that some disciplines should be compulsory, either in anticipation of the needs of higher levels of education or, and here I quote the Report, "to prevent individual choice of subject having a harmful effect on training necessary to the needs of society" (p. 221). Finally, the goal of elementary education remains essentially one of preparation rather than development. The intention is to prepare the child for autonomy, for self-learning, for change, and quite explicitly to prepare him to take an active part in life and work (p. 32). The Report even conceives of democratic education as "preparation for the real exercise of democracy" (p. 102) rather than making education itself the pre-eminent, priority sector for the application of democratic principles.

In summary, we feel that, as far as the education of children is concerned, the Faure Report does not succeed in freeing itself from "the weight of outdated customs and dogma" and particularly "the dogma of traditional pedagogy", which it nevertheless denounces systematically. This is why it was in our view even more urgent to apply the fundamental principles of continuing education to young children and to help them, more than anything else, to learn to be.

The application of these principles in the Jonathan experimental school

The elementary and secondary schools in the province of Quebec, which are responsible for the education of children between the ages of 5 and 16-17, are administered by regional school boards which come directly under the authority of the Ministry of Education. The Ministry is also responsbile for institutions of higher education, including both the general and professional colleges and the universities. It should also be added that the Ministry not only finances entirely the primary, secondary and college education provided by the public system, but also contributes very substantially to a system of private education, primarily at the secondary and college levels, which draws its students from socio-economically privileged families. This is the overall educational context within which our attempts at research and innovation must be considered.

The Jonathan experimental school is an example of an innovation in elementary education. It is a public school under the authority of a regional school board. The school is small and of conventional design, with 80 children divided into four basic groups. Each group comprises 20 children of both sexes aged between 5 and 12.

The fundamental goals of the Jonathan School are to become in a real sense a living environment for the child and a community undertaking. The project must be viewed in the perspective of a system of continuing education if its specific objectives and its dynamics are to be properly understood. Within this perspective of continuing education, what is primarily important for the child is not the acquisition of specific knowledge, but learning to live, learning to be. Consequently, in a school like the Jonathan School, there are no teaching programmes prefabricated by adults and imposed on the children according to a sequence pre-established by adults.

On the contrary, the child decides for himself from day-to-day what he wants to do or learn. It decides on the basis of its own needs and interests and on the basis of the questions it asks itself or which arise from its daily environment. By centring itself in this way on the child and its immediate needs, the school avoids becoming an artificial environment where the child is taught to adopt the behaviour and modes of thought of the adult it will one day be. The school becomes essentially a living environment centred on the child as a developing personality and on learning rather than teaching.

The most important thing for the child, which has to decide for itself what it wants to learn and how, by what means and at what speed it wants to learn it, is therefore not the acquisition of any particular piece of knowledge, but rather the personal and social qualities that correspond to its immediate needs as a child and which, at the same time, will help it most to become a real adult in tomorrow's society. These qualities are independence, mastery of the means of expression and communication, creativity, the means of obtaining and processing information, critical faculties and socialization, which can be defined both as tolerance of individual differences and the capacity to assume responsibility and to share and co-operate with others. The learning that is classified as academic learning thus occurs at Jonathan as it does elsewhere, since it corresponds to the real interests of the child which spontaneously wants to learn to read, write, count and become aware of his environment, but this learning is clearly perceived and experienced as a means of personal and social development and

not as a response to the demands of adults or of the school system.

It is self-evident that, in a context such as this, the educator must discover for himself the new roles he must assume. The new functions of the educator are also one of the principal dimensions of the Jonathan project. A large proportion of the educator's activities are of course devoted to the organization of as rich an educational environment as possible. But the educator's second function is that of educational counsellor, or tutor, to the child and at the same time the animator of his group of pupils. A new role, also assumed by the educator at Jonathan, is to encourage the use of the physical and human resources of the environment, in other words, of the community (parents, volunteers, libraries, parks and so on).

In the context of the Jonathan experimental school, the parents also undergo a process of learning new roles as co-educators and co-managers of a school which is intended to be a real community undertaking. In this school there is no principal: the school is managed, at both the pedagogic and administrative levels, by a committee composed of two educators, three parents and a representative of the school board's administrative staff.

In conclusion, while the Jonathan project is a school, it is also a research project, a research project which consists of experimenting with a new type of education involving new roles for both educators and parents. The systematic appraisals that have already been undertaken will in future years determine the educational value of the Jonathan project and its effectiveness with regard to its stated objectives. This research, which will probably stimulate the universities to diversify their teacher training programmes and ultimately suggest to parents, educators and administrators innovative strategies which will enable the public school system to offer in the short term alternative schools which reflect the cultural and ideological pluralism that exist already.

The experiment described above gives a better idea, in countries where education comes under a central authority, of the conditions which are conducive to innovation in education, not as a solution to the current problems of the system but as a continuing, on-going process, and the conditions which make it possible to establish true self-management in eudcation.

Questions for the future

The problems are of course different at the secondary, college and university levels. Nevertheless, they all centre around the same principal themes. In closing, we would like to indicate some of the themes or questions with which we are particularly concerned in Canada.

- Is autonomy desirable or necessary for

- students confronted by prefabricated curricula, compulsory subjects and the requirements of higher levels of education and the labour market,

- teachers confronted by management bodies (school administrations, school boards, government departments), union organizations and collective agreements,

- parents confronted by the school system, professional educators and the role played by graduates in our industrial societies.

- The effects of change at one level of education on the system as a whole; the personal and institutional obstacles to participation and innovation.

- The advantages and disadvantages of pluralism in education; the conditions for the establishement of pluralism and management methods; the specific or uniform criteria for evaluation.

- Does educational pluralism run the risk of increasing the disadvantages of those sections of the population that are socio-economically and culturally under-privileged? How can the school be made a vehicle for advancing society as a whole rather than individual social mobility?

- The school's responsibilities in the area of career preparation and professional training; the role of industry in these areas.

- How to encourage the creation of informal or extra-curricular learning resources?

- The brief meeting that we shall have will obviously not permit us to examine all these topics in detail, but I hope that it will contribute to a more functional formulation of a number of questions, to suggesting a number of elements of the solutions to them and to stimulating research projects which can be carried out in the context of international co-operation.

B. Other interventions

While pointing out that the Canadian school system must be viewed in an overall context very different from that of Socialist and Communist coun-

Participation and self-management in schools

- To ensure their survival ?
- To meet needs ?
- To involve individuals and communities ?

tries, we have felt it necessary to repeat on several occasions that our proposals are intended to promote the establishment, in Canada and elsewhere in the world, of an integrated system of continuing education. In such a transformation of the school system in the direction of a genuine democratization, the principles and structures of self-management, as they are apparent, for example, in Yugoslavia, certainly constitute an extremely dynamic factor. We feel that it is nevertheless important to stress not only the "mechanics" of self-management but also the specific goals envisaged and to stress a new concept of the learning process and the new roles of the school in society.

In the course of the exchanges which took place during the conference, we thought it worthwhile to elaborate further on our concept of education and our interventions were concerned particularly with the following topics:

1 - the open, pluralist educational system
2 - education in under-privileged environments
3 - the school and professional training
4 - participation by students and the community

Four Interventions On Specific Subjects

1. The open, pluralist educational system

If self-management in education is to mean something more than the decentralization of the powers of decision and control, if self-management means that parents' and citizens' groups enjoy real power and responsibility for determining collectively the school's mandate in accordance with their own concept of education, self-management in education is inconceivable without an open, pluralist educational system.

The social, cultural and ideological pluralism that is already emerging in our societies appears to us to be one of the salient characteristics of the societies of tomorrow, the societies in which the young people who are now in school will in all probability live.

If parents, workers and communities are not sufficiently aware of the changes currently taking place in the value-structures of education, work, recreation and concepts of man, society and life, if these adults are not encouraged to take certain retrospective and forward-looking steps with regard to education, they will contribute to the maintenance of a system of education which is alienated by the needs of economic and industrial development and the ever-growing requirements of the labour market.

To entrust responsibility for assuming on the local level management functions in education to groups of parents, citizens and workers without a degree of caution, while involving them in genuine participation in education, nevertheless bestows almost absolute power upon the conservative forces which are embodied in most groups of this kind.

If major changes are necessary in education, however, it is not primarily because schools are experiencing problems or protests, nor because the schools have not succeeded in producing sufficiently numerous or skilled manpower, but primarily because the school as we know it (at least within our own system) is anachronistic and anti-democratic.

A. The school in its present form is anachronistic

Present-day schools, even those that function well and rely extensively on the participation of students, teachers, workers and the community, are anachronistic. First and foremost, because they have

Schools

- To meet the particular needs of communities ?
- To satisfy uniform administrative requirements ?

been incapable of adapting to changes that are already taking place in society and because their essential frame of reference has remained the preparation rather than the development of the individual.

In our view, while the mandates to prepare and to develop are, in theory reconciable and complementary, they are contradictory in practice and in terms of the day-to-day role of the school. If the school assumes that its primary function is to prepare the child, it is assuming a mandate that is extrinsic to the child. The school's activities, curricula, appraisal methods, selection and ranking criteria and, inevitably, the conditioning to which the child is subjected will be determined by the demands of life in adult society and of the labour market. If, on the other hand, the school assumes as its specific, exclusive mandate the development of the child, it will endeavour to respond to the child's immediate, intrinsic needs. Instead of transmitting specific items of knowledge and know-how, it will develop in the child the mental processes, the work and research methods and the personal and social qualities which will allow him to develop to the maximum of his potential and to integrate actively into his physical and human environment.

The preparation-oriented school with which we are familiar almost everywhere in our countries, and which some of the participants here regard as the most desirable and the most efficient type of education, seems to us to be not only an anachronism, in view of the impossibility of foretelling the child's future and in view of the precarious nature of theoretical and practical knowledge, but in addition to be at cross purposes with the concept of continuing education, on which we seem nevertheless to be unequivocally agreed.

B. The school in its present form is anti-democratic

In all our countries, considerable efforts have been made to democratize education. Almost all of us have succeeded in providing equality of access to education at both the elementary and secondary levels. We do not, however, appear to have made much progress in our efforts to ensure equality of educational opportunity, in other words, an equal chance to benefit to the maximum from educational resources, for the various groups from which our students are drawn.

One of the major obstacles to the genuine democratization of education seems to us to be the uniformity of educational institutions. Precisely because the school endeavours, out of concern for equality (é), to be the same for all, it retains its competitive and elitist approach, refines its ranking criteria, and intensifies its ineluctable and coercive selection and elimination procedures. Through the ranking process, which functions from the very outset of a child's school career, through the various educational streams and programmes it offers, the school in its present form determines almost irreversibly the individual's future in both educational, career and socio-economic terms.

We feel that this type of school system is anti-democratic because it does not respect the individual's fundamental right to determine his own future and to access at any given point in his life to the educational resources which seem most appropriate to his needs. In our view, any form of adult education or even any system of recurrent education which is merely superimposed on the present system of elementary and secondary schooling (which is compulsory for all) has no chance of bringing about a genuine democratization of education.

This criticism is obviously directed at our system of education in Canada, although I am not at all sure that they are not applicable to other countries represented here.

You will also understand the internal contradictions that I experience in working within this system at the university level.

The innovation we discussed earlier, the Johnathan experimental school, has been one way of translating into concrete terms a new concept of education and thus of freeing ourselves from these internal contradictions by participating in the external conflicts inevitably generated by any innovation in a uniform, centralized system.

We do not expect that the learning model manifested at Jonathan will meet with general approval here, since such general approval is by no means present at home in Quebec. We have, moreover, not the slightest intention of soliciting such approval, since that would be contrary to the very educational pluralism which we advocate as being more democratic and the wave of the future. We are nevertheless at the same time aware that innovations such Jonathan involve a number of risks as a strategy for change in the school system. The Ministry of Education or the local school boards may in fact preserve the status quo throughout the school system on the pretext that the research in progress has yet to prove its value and effectiveness. This would indicate that the innovation still has a number of things to prove and that we must continue to await the impetus and authorization to engage in the necessary experimentation and change from above.

Continuing education

- A concept for lecturers ?
- For adults only ?
- A new concept of education ?

2. Education in socio-economically under-privileged environments

We found the interventions of our colleagues from India, the Soviet Union, Tunisia and Yugoslavia on this problem extremely interesting.

At the Department of Psychology at the University of Montreal we have established a research team in this area which has attempted to study the psychology of children from under-privileged backgrounds. Our work has been with poor children in urban areas, the numbers of which are constantly growing, as in the majority of large North American cities. We hope to publish a final report on our research towards the end of the summer.

While we are certainly in agreement on the need to eliminate the social inequalities mentioned by the other delegates, we do not advocate an attempt to eliminate cultural differences, irrespective of whether or not they are related to ethnic differences. Such socio-economically under privileged environments are often described as sub-cultures, but this is very often a bourgeois, elitist concept. The culture indigenous to these groups has, in fact, a number of positive features which we denigrate all too readily and which the schools, with their uniform, assimilatory approach, generally tend to ignore althogether.

The schools cannot rectify the problem of social inequality and injustice alone, but they can do much more to make them disappear. The problems of failures and academic adjustment and motivation, on which the participants in this colloquium have laid so much emphasis, are both symptomatic of and conducive to the maintenance of these inequalities.

More fundamentally, however, we feel that we are not asking the right questions with regard to schools in these areas. What we should be worried about is not primarily that children in these areas fail at school but that the school itself fails the children in these areas; the school, in other words, does not succeed in developing to the maximum these childrens' real ability to learn, develop and succeed. Too often, if not invariably, the approach of schools in this type of environment has been that of a rescue operation: They have tried, using various types of remedial measures to make these children comparable to children from more privileged backgrounds. Above all, they have tried to standardize and assimilate them into the school's own particular culture, with its obvious similarity to the culture of the more privileged classes. On the pretext of not wanting to keep these people in their ghettos, the schools have refused to recognize cultural differences in the same way that they attempt to deny the existence of individual differences, because these differences complicate the life of the school and because the school would, if it recognized them, really be forced to adapt itself to them.

It is common knowledge that projects such as Head Start and similar projects launched in Montreal and elsewhere in Canada at a cost of millions of dollars have failed to achieve their general objectives.

Rather than merely increasing existing services, adding more teachers, specialists, remedial courses and school equipment, what is really needed would seem to be a radical transformation of the *approach to learning*. The current approach, with its stress on personal advancement and social mobility in a climate of competition and in a context of selection and elimination, will never provide a viable solution to the problems of children from these backgrounds.

We therefore recommend that experiments be carried out in these areas on how to turn the schools into genuine vehicles for collective advancement. The school should value and develop the positive cultural characteristics found in these environments, school education should constitute a dynamic continuum together with learning within the family and the resources and organizations of community education. And finally, we recommend that community education be accompanied by the inculcation of political awareness so that people from these backgrounds may acquire the instruments and skills they need to develop their own solutions together rather than waiting passively for solutions thought up by technocrats and intellectuals.

The school

- Prepares the individual for work ?
- Questions the organization of the working world ?

3. The school and professional education

There are in our view certain dangers inherent in applying the principles of self-management to the educational system in the same way as they are applied to the economic sector - namely as a means of increasing efficiency and productivity - without first making the necessary preparations. The danger we see is that the educational system will be turned into an industry, producing skilled manpower in the same way that industry produces consumer goods.

This is why we have emphasized the vital importance of redefining the goals of the school, the special nature of the learning relationship that must exist between the educator and the child and the ways in which parents and workers must work together, not only in management, but in instructional activities as well.

It is accepted as self-evident that the school's goal should be the integral development of the individual. But how many institutions or countries have developed the means to assess the human quality of the school's "products" in order to determine the efficiency and productivity of the school system? Helping each child to develop to the full its potential as a unique, irreplaceable human being does not, as some people seem to fear, make them individualistic adults, but adults in the full sense of the word, socially committed adults, capable of devoting their own resources and creativity to the benefit of a more just and more humane society.

If the puspose of economic growth, which implies industrial and technological development and ever-increasing professional skills, is to improve *the living conditions* of the workers and the community as a whole, the prime goal of education and of the improvement of school system must be the improvement of *the quality of life*.

Because of the dangers of alienating the school through the labour market, we feel that the period of compulsory school attendance which exists in all our countries should be devoted exclusively to the integrated general education of all children and adolescents. Professional training or preparation for specific professional tasks should therefore, in our view, not be introduced until the end of this period of compulsory school attendance at the elementary and secondary levels. By avoiding premature specialization in favour of allowing each pupil to acquire first the necessary personal and professional maturity, the school will respect to a greater degree the individual's freedom of choice and his ability to determine gradually his own future.

We believe, moreover, that basic education should not be exclusively general or academic, but should be both humanistic and polytechnical (in the sense that the word was used by the Russian delegate). The curriculum of this basic education should therefore include civic or social activities that are directly useful to the community.

Specifically professional training should not be offered until the end of this universal basic education, and recommendations to this effect have been made by Canadian colleagues to our Government and to the O.E.C.D.

Who finds "his" place in the school ?

- Teachers ?
- Parents ?
- Administrators ?
- Students ?
- Professionals ?
- Officials ?

4. Participation by students and the community

A number of delegates, especially those from Yugoslavia, have mentioned that attempts to introduce self-management into the schools have not been without their attendant difficulties. The students are so busy with their studies that they have little time to spend at self-management meetings or on problems that concern the school as a whole, while the teachers for their part remain largely traditional "civil servants" who tend to maintain an authoritarian relationship between themselves and their students.

In this context we have described a number of Canadian experiments corroborating this poor participation on the part of the students. In our view, however, this poor participation can be explained largely on the following grounds. First, students at the elementary and secondary level are compelled to attend school, they are compelled to adhere to timetables and curricula about which they have not been consulted and with regard to which their teachers claim to have no power either. In this type of centralized school system, which offers the possibility of participation only on peripheral matters, students refuse to collaborate in what they regard as pseudoparticipation aimed at defusing protest and maintaining peace in the institution. The students, furthermore, refuse on principle mere delegated democracy, which is all the school system is prepared to recognize or encourage.

Basically, we feel that there is a dynamism in the student population which could make their participation effective. They are prepared to invest their time and effort, however, in the development and introduction of policies to change their schools, and it is by no means certain that school officials and administrators want this kind of change, or that they are prepared to agree to decentralization, or that they are seriously in favour of encourageing participation, co-management and self-management.

As far as the participation of the community in various self-management organizations is concerned, which was discussed at the reception at City Hall, we have raised the question of the criteria by which delegates are chosen. Are the primary criteria to be professional and technical competence, social commitment and a democratic outlook, or are they to be specific projects or programmes proposed by the candidates? If the dominant criteria are those of competence, there is in our view a strong possibility that the committees will almost always be filled by the same delegates.

There are, of course, in Yugoslavia structures and organizations which make possible genuine participation by almost all citizens in the policies which affect the whole spectrum of their activities. Our question, however, is how it has been possible - if indeed it has been possible - to avoid bureaucratizing this participation, which would deny its very essence. How have you gone about giving real decision-making powers to the citizens themselves? Are the qualifications for acquiring these powers extensive knowledge and a thorough knowledge of the machinery of deliberation and decision-making?

On this subject, on which our question elicited a most helpful answer, it was stated first of all that there were a number of different criteria by which delegates were elected and that these were worked out by the citizens themselves. In addition, the terms of office were of limited duration to ensure rotation among the delegates. Finally, attempts were made to improve the dissemination of information as much as possible and the citizens trained themselves for self-management (which has been mandatory for twenty years) essentially by practising it.

These, in essence, were the positions taken by the Canadian delegate in the various sessions and meetings of this international colloquium on participation and self-management. We tried to interpret as honestly as possible the ideas of those who are carrying out research on education in Canada, and who are involved in innovations or experimental studies in the field of education, and especially in the field of continuing education.

SUMMARY OF THE BELGRADE INTERNATIONAL COLLOQUIUM

The discussions amongst the participants at the Belgrade Colloquium were concerned particularly with the following points:

The scope, goals, content, forms and levels of participation and self-management.

- In terms of goals, we found a trend towards improved development and utilization of human, spiritual and technical potential in order to accelerate the role of education in the economic and cultural development of societies.
- We found that the level of participation in management varied greatly between countries. There are a great many steps between the dissemination of information and self-management, but the feeling is that they can be handled successfully.

The reasons for developing participation and self-management in education.

- **Socio-economic reason:** A means available to the workers for controlling the use of public funds.
- **Political reason:** To raise the level of political awareness in the community.
- **Socio-cultural reason:** To prevent the ossification of the structures of government.
- **Pedagogic reason:** To enable students to experience the workings of democratic structures whilst still in school.

The influence of participation and self-management on the democratization of education.

- To facilitate equality of access to education and equality of chances of success from the standpoint of correcting social inequalities.

The influence of participation and self-management on the structure and role of the school and the teacher and on the relationship of the teacher with the other people concerned.

- To allow the process of modernization and innovation to be speeded up in order to transform the traditional authoritarian relationship between the school's pedagogic function and society.

The influence of participation and self-management on the evolution of the relationship between the school and the social environment.

- To develop relationships between the school and the family, companies, cultural institutions and community social organizations based on mutual understanding and co-operation. If genuine exchanges are to take place, these relationships must be as informal as possible.

The influence of participation and self-management on the system of educational financing and planning.

- To promote increased knowledge of needs and priorities so that all participants can influence the formulation of policies and development plans.

Certain aspects of participation and self-management in the context of under-developed countries or groups.

- To use these means as a special method of education and social and political training for adults.

Major recommendations:

The participants in the Colloquium made the following recommendations to Unesco:

1. Experiments in democratization, participation and self-management in education should be monitored systematically to disseminate knowledge of them and to facilitate exchanges.
2. The exchange of experiences should be facilitated by means of conferences, seminars, publications and study missions.
3. Participation and self-management should be linked to educational reforms carried out through innovations aimed at redefining the roles of teachers and students.
4. Greater importance should be attached to the scientific study and implementation of experiments in participation and self-management in education, as well as to the critical evaluation of the results achieved in order to develop new forms of participation and self-management.
5. The question of the role and operation of various forms of participation and self-management should be studied in consultation with experts in economics, sociology and politics, with particular emphasis on under-developed countries.
6. Unesco should establish a centre with responsibility for monitoring experiments and disseminating information related to the development of participation and self-management in education. It was also proposed that an international commission be established for a period of two years, the mandate of which would be to bring together experts from different countries wishing to discuss their experiences and problems related to this field.

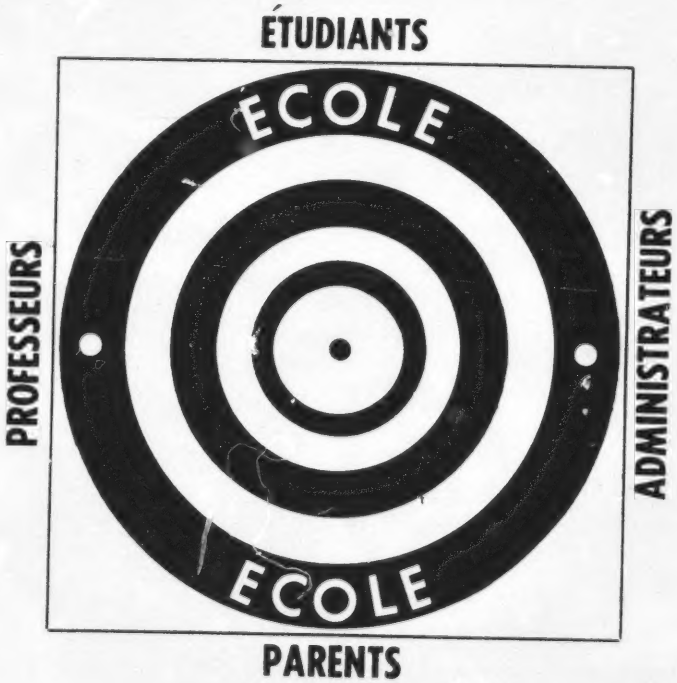
unesco
COMMISSION CANADIENNE
222 Queen, Ottawa, K1P 5V9
pages documentaires

Mars 1976
Numéro 18

PARTICIPATION ET AUTOGESTION EN ÉDUCATION

THÈME
DU
COLLOQUE
INTERNATIONAL
DE
BELGRADE
(10-13 JUIN 1975)

CONTRIBUTION
DE
CHARLES CAOUETTE, Ph.D
À LA
RÉFLEXION
SUR L'ÉVOLUTION
DE L'ÉDUCATION



Courrier de la deuxième classe - enregistrement numéro 1877

Du 10 au 13 juin 1975, se tient, à Belgrade, un colloque international dont le thème principal est « **La participation et l'autogestion en éducation** ».

Patronné par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, ce colloque est organisé conjointement par la Commission yougoslave pour l'UNESCO et l'Institut d'études en matière d'éducation, de Belgrade, il réunit, pour quatre jours, vingt-six experts de neuf pays pour mettre en commun les diverses analyses d'expériences et de recherches existantes, pour jeter les bases de futurs échanges, et pour recommander à l'UNESCO des mécanismes de coopération internationale.

Invitée à y déléguer un expert canadien, la Commission canadienne pour l'UNESCO demande au Dr Charles Caouette, Ph.D., de participer à ce colloque international. Le Dr Charles Caouette, professeur agrégé du département de psychologie de l'Université de Montréal, est actuellement adjoint au Doyen de la Faculté d'éducation permanente de cette même université. Il est également responsable de l'évolution du projet qui se vit à l'école élémentaire Jonathan.

Pour stimuler la réflexion et alimenter les débats sur cette importante question qui se retrouvera au cœur des discussions sur l'évolution des systèmes publics d'éducation, la Commission canadienne pour l'UNESCO publie, dans ces pages documentaires, le texte intégral de la communication présentée par le Dr Caouette au colloque de Belgrade. Nous reproduisons également le texte de quatre autres interventions écrites que ce dernier a fait pour expliciter davantage sa pensée sur des aspects spécifiques de la question.

Finalement, nous donnons un aperçu des principaux sujets discutés au colloque ainsi que les recommandations majeures qui en ressortent.

Le changement est récupéré par les systèmes scolaires

Les objectifs proposés par les organisateurs de cette rencontre internationale rejoignent les préoccupations prioritaires des administrateurs scolaires tout autant que celles des experts en éducation. C'est donc avec empressement et enthousiasme que la Commission canadienne pour l'Unesco a accepté l'invitation de la Yougoslavie et que je me joins personnelement à cette réunion.

La remise en question du système d'éducation est un phénomène quasi universel. Toutefois, les changements que connaissent les systèmes scolaires des divers pays sont loin de suivre une même orientation: tantôt, l'on recherche avant tout à désarmorcer un mouvement de contestation qui se généralise chez les étudiants de divers niveaux; tantôt, l'on cherche surtout à accroître la rentabilité et l'efficacité du système scolaire pour lui permettre de mieux rencontrer les exigences sans cesse croissantes du marché du travail; tantôt, enfin, c'est la conception même de l'école et de l'éducation que l'on veut transformer de façon radicale.

Au Québec, province à majorité francophone dans un pays à majorité anglophone et située au carrefour d'influences européennes autant qu'américaines, les changements se font à une vitesse telle que l'école est devenue méconnaissable. Et pourtant, quelle que soit son idéologie, chacun finit par reconnaître que tous ces changements ont changé peu de choses. Le changement, l'agitation devrait-on plutôt dire, est devenu un nouvel état, un nouveau statisme et l'on conclut avec raison que l'école est le «*statu quo le plus mobile*» qui soit.

Les changements de structures, de normes administratives et pédagogiques, de programmes, de méthodes d'évaluation, etc., loin d'avoir solutionné les problèmes qui les avaient motivés en ont créé de nouveaux, et ceux-ci mobilisent le temps et l'énergie des éducateurs et des administrateurs à un point tel que les étudiants, jeunes ou adultes, se retrouvent dans un univers éducatif de plus en plus mécanisé, hermétique et dépersonnalisé. Cette situation nous semble principalement s'expliquer par l'absence d'une planification du changement en éducation et par l'absence, surtout, d'une stratégie de changement en éducation et par l'absence, surtout, d'une stratégie de changement global.

C'est pourquoi, avant même de rechercher les divers moyens de rendre possibles et efficaces la participation et l'autogestion en éducation, ce qui implique une transformation majeure de notre système d'éducation, il nous paraît impérieux d'assurer dans l'immédiat la participation des étudiants et des collectivités à la transformation elle-même du système d'éducation.

Perspectives d'éducation permanente

Au regard de la réflexion critique et prospective qui doit animer la planification du changement en éducation, le Rapport *Apprendre à être* de la Commission internationale sur le développement en éducation a été d'une contribution déterminante.

Au moment où tout semble indiquer que l'humanité connaît une véritable crise de civilisation et que nous nous dirigeons vers une nouvelle société, caractérisée non plus par le paradigme industriel mais par un nouveau paradigme de type humaniste, le Rapport Faure, s'il demeure relativement influencé par des approches de type industriel et technologique dans les stratégies qu'il propose, nous paraît adopter une position nettement dynamique et volontariste lorsqu'il propose une transformation radicale de l'acte éducatif et de ses objectifs:

> «Apprendre à vivre; apprendre à apprendre, de façon à pouvoir acquérir des connaissances nouvelles tout au long de la vie; apprendre à penser de façon libre et critique; apprendre à aimer le monde et à le rendre plus humain, apprendre à s'épanouir dans et par le travail créateur.» (p. 80)

C'est vraiment cette transformation radicale de l'acte éducatif que signifie pour nous le *concept d'éducation permanente* et c'est vraiment cette transformation radicale de la société que signifie pour nous le *projet d'une société éducative.*

A l'Unesco, qui a constitué la Commission internationale sur le développement de l'éducation, il y a peut être lieu de demander de donner suite au rapport de cette Commission en stimulant et en coordonnant l'analyse systématique des implications du concept d'éducation permanente sur les nouveaux mandats de l'institution-école à ses divers niveaux et sur la formation d'un type d'éducateur, conçu comme agent d'éducation permanente.

C'est déjà dans cette voie que se sont engagés de nombreux spécialistes en éducation et divers

L'école élémentaire

- Pour apprendre ?
- Pour se préparer ?
- Pour se développer ?

organismes du Québec et du Canada. L'on propose même de faire de l'éducation permanente le concept intégrateur de toutes les politiques éducatives. Ainsi, Gaetan Daoust et Paul Bélanger, l'un doyen de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal et l'autre directeur d'un organisme canadien d'éducation populaire, ont étudié les façons dont l'université devait se transformer pour s'intégrer à un régime d'éducation permanente. Le rapport de leur étude a été publié sous le titre *L'université dans une société éducative* (P.U.M., 1974).

Il est certain qu'une transformation profonde de l'institution universitaire, précisément parce qu'elle se situe au sommet de la pyramide scolaire et qu'elle constitue, par ses critères d'admission notamment, une contrainte majeure à la transformation des autres niveaux scolaires, aura un impact considérable sur l'instauration d'un nouveau système d'éducation.

Importance primordiale du niveau élémentaire

Tout en participant activement aux démarches visant à démocratiser l'université et à faire de celle-ci un véritable centre de ressources voué à la promotion collective de la communauté, j'ai entrepris de me consacrer parallèlement à la transformation des autres niveaux d'enseignement, et plus spécifiquement du niveau élémentaire. C'est une expérience concrète de participation et d'autogestion entreprise à ce niveau que je décrirai plus loin. Mais je voudrais expliciter, d'abord, les raisons majeures de cette option personnelle.

En premier lieu, l'instauration d'un régime intégré d'éducation permanente demeurera illusoire et utopique si l'éducation élémentaire ne se situe pas d'emblée dans la perspective même de l'éducation permanente. Si, dès les débuts de ses apprentissages formels, l'enfant est placé dans un univers artificiel où l'apprentissage est exclusivement conçu comme résultat de l'enseignement, si cet enseignement est, de plus, déterminé par des programmes pré-fabriqués par l'adulte, on ne voit pas comment l'enfant au terme d'une scolarité obligatoire de dix ou douze années, pourra devenir un adulte responsable de son propre cheminement éducatif. On ne voit pas, non plus comment l'enfant, qui pendant des années n'aura appris qu'en fonction des exigences des autres niveaux d'enseignement ou du marché du travail, pourra devenir un adulte capable de déterminer ses besoins de formation et ses modes d'apprentissage, et capable de participer à la gestion des ressources éducatives. En d'autres termes, l'instauration de l'éducation permanente implique prioritairement une réforme radicale de l'école élémentaire.

En second lieu, la réforme de l'école élémentaire nous paraît être l'occasion privilégiée d'impliquer directement les parents et les éducateurs dans l'instauration d'une politique de participation et d'autogestion en éducation. Il semble que dans divers pays on a entrepris de réformer le système d'éducation avant même d'avoir instauré des mécanismes assurant la participation des parents et des éducateurs à une réflexion critique et autocritique sur l'éducation et sur leur rôle d'éducateur.

Pour avoir négligé cette étape préalable, beaucoup de projets novateurs fort valables ont suscité des craintes ou des résistances qui les ont inévitablement voués à l'échec. Dans d'autres cas, au Québec par exemple, on a recherché divers moyens d'assurer la participation des éducateurs à la réforme pédagogique, on a même eu recours à une loi (la Loi 27) pour assurer la participation des parents à la vie de l'école. Toutefois, même lorsqu'on a tenté ici ou là de conférer aux groupes d'éducateurs ou de parents des statuts autres que ceux d'organismes consultatifs pour leur confier des responsabilités réelles de gestion, on ne peut encore parler de participation véritable et d'autogestion pédagogique. L'Etat peut certes déléguer des responsabilités de gestion mais s'il ne permet pas aux citoyens, aux éducateurs et aux communautés locales d'autodéterminer le mandat de l'école comme ressource éducative, ceux-ci pourront assumer des fonctions techniques de gestion mais ils ne disposeront d'aucun pouvoir décisionnel face à un système d'éducation qu'ils contribueront à maintenir en place et dont ils ne seront que les consommateurs. On pourra prétendre avoir démocratisé l'éducation mais, dans les faits, on aura vite glissé d'une démocratie de participation à une démocratie de délégation et le système démocratique aura fait place à un nouveau système bureaucratique.

C'est, enfin, pour une troisième raison qu'il m'est apparu primordial d'entreprendre comme universitaire, une recherche-action au niveau de l'éducation élémentaire. C'est, en effet, au regard de l'éducation de l'enfant que le Rapport Faure a été le plus discret et qu'il semble aussi le plus conservateur. D'une part, à plusieurs endroits, il se dégage du Rapport une conception linéaire de l'enseignement, conception qui laisse croire que c'est au regard des contenus ou des niveaux d'enseignement que doit se retrouver la continuité qu'on veut appliquer au processus éducatif.

Dans le chapitre intitulé «Eléments pour les stratégies contemporaines», on parle, par exemple,

Participation et autogestion à l'école

- Nouveaux mécanismes administratifs ?
- Nouvelle conception de l'école et de la société ?

d'un enseignement élémentaire qui dispense les connaissances de base et d'un «enseignement post-élémentaire dont l'objet soit de préparer les adolescents à la vie active» (p. 208). De même, après avoir recommandé de «permettre à chacun de choisir sa voie plus librement» on fait les commentaires suivants: «La liberté de choix doit porter sur les moyens et sur les méthodes... En règle générale, l'enseignement élémentaire devra être plus uniformisé que l'enseignement ultérieur...» (pp. 210-211). Plus loin, après avoir énoncé le principe que c'est à l'enseignement de s'adapter à l'enseigné, on maintient la nécessité pour l'enseigné «sur le plan du contenu et des méthodes, de se plier à certaines obligations d'ordre pédagogique et socio-culturel». Si l'on reconnaît à l'enseigné adulte le libre choix de l'établissement d'enseignement et du type de formation qu'il veut acquérir, on fait cependant une réserve fort importante en ce qui touche les jeunes: «Toutefois, dans les établissements scolaires, l'ensemble des disciplines obligatoires, ou du moins une grande partie d'entre elles, sont déterminées en fonction des objectifs que l'établissement s'est fixés au point de vue du contenu des disciplines et des considérations méthodologiques générales» (pp. 248-249). Pour les activités éducatives en général, on propose de faire appel à des auxiliaires bénévoles ou semi-bénévoles «dans les domaines qui ne relèvent pas de l'enseignement afin de permettre aux enseignants d'enseigner» (p. 247).

Nous ne voulons pas procéder à une critique excessive du Rapport Faure mais indiquer qu'il s'y retrouve au regard de l'éducation élémentaire, des énoncés par lesquels on justifie très souvent le refus de réformer profondément l'éducation élémentaire et d'appliquer à l'enfant les principes fondamentaux de l'éducation permanente. D'autre part, on continue de croire que c'est l'enseignement qui garantit le mieux l'apprentissage, d'autre part, on maintient une conception linéaire de l'apprentissage, on laisse croire que l'enfant apprend par disciplines, que certaines d'entre elles doivent être imposées, soit en fonction des niveaux supérieurs d'enseignement, soit, je cite le Rapport, «pour empêcher que le choix individuel des matières ne se fasse au détriment d'une formation nécessaire aux besoins de la société» (p. 250). Enfin, l'objectif de l'éducation élémentaire demeure essentiellement un objectif de préparation et non de développement. On veut préparer l'enfant à l'autonomie, à l'autodidaxie, on veut le préparer au changement, on veut très explicitement le préparer à prendre une part active à la vie et au travail (p. 36). On conçoit même l'éducation démocratique comme une «préparation à l'exercice réel de la démocratie» (p. 116) plutôt que de faire de l'éducation le champ privilégié et prioritaire de l'application des principes démocratiques.

En somme, il nous apparaît qu'en ce qui touche l'éducation de l'enfant, le Rapport Faure n'a pas réussi à se libérer du «poids de dogmes et d'usages périmés» et particulièrement «des dogmes de la pédagogie traditionnelle» qu'il dénonce pourtant de façon systématique. C'est pourquoi nous avons cru encore plus urgent d'appliquer à de jeunes enfants les principes fondamentaux de l'éducation permanente et de les aider avant toute autre chose, à apprendre à être.

On vit ces principes à l'école-recherche Jonathan

Au Québec, les écoles élémentaires et secondaires, responsables de l'éducation des jeunes de 5 à 16-17 ans sont administrées par les commissions scolaires régionales, lesquelles relèvent directement du ministère de l'Education. Du même ministère relèvent également les institutions d'enseignement supérieur, à savoir les collèges d'enseignement général et professionnel et les universités. Il faut, enfin, ajouter que le ministère qui finance entièrement l'enseignement primaire, secondaire et collégial assumé par le système public, subventionne très largement un système d'enseignement privé, qui se situe surtout au niveau secondaire et collégial et qui recrute une clientèle de familles socio-économiquement favorisées. C'est dans ce contexte scolaire global qu'il faut situer nos démarches de recherche et d'innovation en éducation.

L'école-recherche Jonathan est un exemple d'une innovation en éducation élémentaire. Cette école est une école publique, relevant d'une commission scolaire régionale. C'est une école de dimensions réduites et de construction traditionnelle; les 80 enfants qu'elle reçoit sont subdivisés en quatre groupes de base, chaque groupe comportant 20 enfants des deux sexes et dont les âges s'échelonnent de cinq à douze ans.

L'école Jonathan s'est donné comme objectifs fondamentaux de devenir concrètement un milieu de vie pour l'enfant et une entreprise communautaire. C'est donc dans *la perspective d'un régime d'éducation permanente* qu'il faut situer le projet Jonathan si l'on veut en saisir les objectifs spécifiques et la véritable dynamique. Dans une telle perspective d'éducation continue, ce qui importe pour l'enfant ce n'est pas d'abord l'acquisition de connaissances précises, mais c'est d'apprendre à vivre, d'apprendre à être. Par conséquent, dans une école comme

l'école Jonathan, l'on ne trouvera pas de programmes d'enseignement pré-fabriqués par l'adulte, et imposés à l'enfant selon une séquence pré-établie par l'adulte.

Au contraire, l'enfant détermine lui-même, au jour le jour, ce qu'il fera ou apprendra et il le détermine à partir de ses besoins et de ses intérêts à lui, et à partir des questions qu'il se pose lui-même ou que lui pose son environnement quotidien. L'école en se centrant ainsi sur l'enfant et ses besoins immédiats ne devient pas un univers artificiel où on lui apprend déjà à adopter des comportements ou des modes de penser de l'adulte qu'il sera un jour; l'école devient essentiellement un milieu de vie, centré sur l'enfant comme personne en développement et centré sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement.

Ce qui devient le plus important pour l'enfant, qui a ainsi à auto-déterminer ce qu'il veut apprendre, comment, par quels moyens et à quel rythme il veut l'apprendre, ce n'est donc pas tant l'acquisition de telle ou telle connaissance mais les qualités personnelles et sociales qui correspondent à ses besoins immédiats d'enfant et qui, en même temps, l'aideront le plus à devenir un véritable adulte dans la société de demain. Ces qualités sont notamment l'autonomie, la maîtrise des moyens d'expression et de communication, la créativité, les façons d'obtenir et de traiter l'information, le sens critique et, enfin, la socialisation définie à la fois comme la tolérance aux différences individuelles et la capacité de prendre des responsabilités, de partager et de coopérer avec d'autres. Les apprentissages que l'on qualifie d'apprentissages académiques se font donc à Jonathan comme ailleurs, parce qu'ils correspondent à des intérêts réels de l'enfant qui veut spontanément apprendre à lire, écrire, compter et connaître son environnement, mais ces apprentissages sont nettement perçus et vécus comme des moyens de développement personnel et social et non comme une réponse aux exigences de l'adulte ou du système scolaire.

Il va de soi que dans un tel contexte, l'éducateur doit lui-même découvrir les nouveaux rôles qu'il doit assumer. Ces nouveaux rôles de l'éducateur sont également l'une des dimensions majeures du projet de recherche Jonathan. Bien sûr, une large part des activités de l'éducateur est consacrée à l'organisation d'un environnement éducatif aussi riche que possible. Mais le second rôle de l'éducateur c'est celui de conseiller pédagogique, de tuteur si l'on préfère, de l'enfant et, en même temps, d'animateur de la dynamique du groupe de ses élèves. Un rôle nouveau qui est aussi assumé par l'éducateur à Jonathan, c'est celui de favoriser l'utilisation des ressources humaines et physiques de l'environnement, c'est-à-dire de la communauté (parents, bénévoles, bibliothèques, parcs, etc.).

Dans le contexte de l'école-recherche Jonathan, les parents font également l'apprentissage concret de nouveaux rôles, à la fois comme co-éducateurs et comme co-gestionnaires d'une école qui se veut une réelle entreprise communautaire. Dans cette école, en effet, il n'y a pas de principal d'école; l'école est gérée, au plan pédagogique et administratif, par un comité formé de deux éducateurs, de trois parents et d'un représentant du personnel administratif de la commission scolaire.

En conclusion, si le projet Jonathan est une école, c'est surtout une recherche. Une recherche qui consiste à expérimenter un nouveau type d'éducation comportant de nouveaux rôles pour les éducateurs et pour les parents. Les évaluations systématiques déjà entreprises, détermineront, au cours des années à venir, la valeur éducative du projet Jonathan et son efficacité au regard des objectifs visés. Cette recherche, qui stimulera probablement les universités à diversifier leur programmes de formation de maîtres, proposera enfin aux parents, aux éducateurs et aux administrateurs, des stratégies d'innovation qui permettront au système scolaire public d'offrir, à court terme, des écoles alternatives reflétant le pluralisme culturel et idéologique déjà existant.

L'expérience qui vient d'être décrite fait mieux connaître, dans les états où l'éducation relève d'une autorité centrale, les conditions qui permettent de favoriser l'innovation en éducation, non pas comme une solution aux problèmes actuels du système mais comme un processus continu et permanent, et les conditions qui permettent d'instaurer une véritable autogestion en éducation.

Des interrogations s'articulent

Les problèmes sont certes différents au niveau de l'enseignement secondaire, collégial et universitaire; toutefois, ces problèmes se rejoignent autour des mêmes thèmes majeurs. Nous voudrions, en terminant, indiquer quelques uns des thèmes ou questions qui nous préoccupent particulièrement au Canada.

- L'autonomie souhaitable ou nécessaire
- de l'étudiant face aux programmes préfabriqués, aux disciplines obligatoires, aux exigences des niveaux supérieurs d'études ou du marché du travail.

- des enseignants face aux organismes de gestion (direction d'école, commissions scolaires, ministère), aux organismes syndicaux et aux conventions collectives.

- des parents face au système scolaire, aux professionnels de l'enseignement, au rôle que jouent les diplômes dans nos sociétés industrielles.

- L'impact du changement à un niveau d'études donné sur l'ensemble du système; les contraintes personnelles et institutionnelles à la participation et à l'innovation.

- Les avantages et les inconvénients du pluralisme en éducation; les conditions de l'instauration du pluralisme, les modes de gestion; les critères spécifiques ou uniformes d'évaluation.

- Le pluralisme scolaire risque-t-il de défavoriser davantage les populations désavantagées au plan socio-économique et culturel ? Comment faire de l'école un instrument de promotion collective plutôt que de mobilité sociale individuelle ?

- Les responsabilités de l'école dans le domaine de la préparation au travail et de la formation professionnelle; le rôle de l'industrie dans ces domaines.

- Comment favoriser la création de ressources éducatives informelles ou extra-scolaires ?

La brève rencontre que nous aurons ne nous permettra sûrement pas d'approfondir tous ces thèmes mais je souhaite qu'elle contribue à formuler plus opérationnellement certaines questions, à envisager divers éléments de solution et à stimuler des projets de recherche qui pourraient être réalisés dans le contexte d'une coopération internationale.

B. Autres interventions

Tout en précisant que c'est dans un contexte global très différent de celui des pays socialistes et marxistes que devait être situé le système scolaire canadien, nous avons dû rappeler à plusieurs reprises que nos propos visaient à promouvoir, au Canada comme ailleurs dans le monde, l'instauration d'un régime intégré d'éducation permanente. Dans cette transformation du système scolaire, en vue de sa démocratisation réelle, les principes et les structures autogestionnaires, tels qu'on peut les observer en Yougoslavie par exemple, constituent certainement un facteur très dynamique. Toutefois, il nous paraissait important d'insister non pas tellement sur la «mécanique» elle-même de l'autogestion mais sur les objectifs précis que l'on visait, sur une nouvelle conception du processus éducatif et sur les nouveaux rôles de l'école dans la société.

Au cours des échanges qu'a permis ce colloque, nous avons cru bon d'élaborer davantage sur notre conception de l'éducation, et nos interventions ont porté particulièrement sur les thèmes suivants:

1 - le système éducatif ouvert et pluraliste
2 - l'éducation en milieux défavorisés
3 - l'école et la formation professionnelle
4 - la participation des étudiants et des citoyens

Quatre interventions sur des sujets spécifiques

1. Le système éducatif ouvert et pluraliste

Si l'autogestion en éducation veut dire plus que la déconcentration des pouvoirs de décision et de contrôle, si l'autogestion signifie que des groupes de parents et de citoyens ont la responsabilité et les pouvoirs réels de déterminer collectivement le mandat de l'école, conformément à leur propre conception de l'éducation, l'autogestion en éducation ne peut se concevoir sans un système éducatif ouvert et pluraliste.

Le pluralisme social, culturel et idéologique qui émerge déjà dans nos sociétés nous paraît l'une des caractéristiques majeures des sociétés de demain, celles dans lesquelles vivront très vraisemblablement les jeunes qui sont dans nos écoles.

Si les parents, les travailleurs, les citoyens ne sont pas suffisamment conscients des changements qui s'opèrent présentement au niveau des valeurs touchant l'éducation, le travail, les loisirs, et au niveau des conceptions de l'homme, de la société et de la vie, si ces adultes ne sont pas stimulés à faire certaines démarches réflexives et prospectives sur

Des écoles

- Pour répondre aux besoins particuliers des collectivités ?
- Pour satisfaire les exigences uniformes d'administrations ?

l'éducation, ces adultes contribueront à maintenir un système d'éducation aliéné par les besoins du développement économique et industriel et les exigences toujours croissantes du marché du travail.

Confier, sans plus de circonspection, aux groupes de parents, de citoyens et de travailleurs, la responsabilité d'assumer localement les fonctions de gestion de l'éducation, c'est engager ceux-ci dans une participation réelle et éducative mais c'est en même temps donner un pouvoir presque absolu aux forces conservatrices qu'incarnent les majorités.

Or, si des changements majeurs s'imposent en éducation, ce n'est pas d'abord parce que l'école connaît des problèmes ou des contestations, ce n'est pas non plus parce que l'école ne réussit pas à produire une main d'oeuvre suffisamment nombreuse ou qualifiée, mais c'est surtout parce que l'école que nous connaissons (dans notre propre système tout au moins) est anachronique et anti-démocratique.

A. L'école actuelle est anachronique

L'école actuelle, même celle qui fonctionne bien et qui comporte une grande participation des étudiants, des enseignants, des travailleurs et des citoyens, est anachronique. Tout d'abord, parce qu'elle n'a pas su s'adapter aux changements qui se font déjà dans la société et parce que son mandat essentiel est demeuré de préparer l'individu au lieu de le développer.

Or, selon nous, ces mandats de préparation et de développement, quoique abstraitement très conciliables et complémentaires, sont contradictoires dans les faits et dans l'intervention quotidienne de l'école. Si l'école assume comme premier rôle celui de préparer l'enfant, elle assume un mandat extrinsèque à l'enfant. Ce sont les exigences de la vie sociale adulte et du marché du travail qui détermineront les activités de l'école, ses programmes, ses modes d'évaluation, ses critères de sélection et de classement et, sans aucun doute, les conditionnements imposés à l'enfant. Par contre, si l'école assume comme mandat spécifique et exclusif celui de développer l'enfant, c'est à ses besoins immédiats et intrinsèques d'enfant qu'elle cherchera à répondre; au lieu de transmettre des contenus précis de savoir et de savoir-faire, elle développera chez l'enfant les processus mentaux, les méthodes de travail et de recherche, les qualités personnelles et sociales visant à assurer son plein épanouissement et son intégration active à son environnement physique et humain.

L'école-préparation que nous connaissons à peu près partout dans nos pays, et que certains des participants considèrent comme la plus indiquée et la plus efficace, nous paraît non seulement anachronique, vu l'impossibilité de prévoir le futur de l'enfant et vu la précarité des connaissances théoriques et pratiques, mais cette école nous paraît contraire à l'éducation permanente sur laquelle nous semblons pourtant nous entendre d'emblée.

B. L'école actuelle est anti-démocratique

Dans tous nos pays, des efforts considérables ont été faits pour démocratiser l'éducation. Nous avons presque tous réussi à assurer l'égalité d'accès à l'école, aussi bien élémentaire que secondaire; toutefois il ne semble que nous ayons fait de grands progrès dans nos efforts pour assurer aux diverses clientèles scolaires l'égalité d'opportunité, c'est-à-dire des chances égales de bénéficier au maximum des ressources éducatives.

Une des contraintes majeures à cette démocratisation véritable de l'éducation nous paraît être l'uniformité des institutions scolaires. Précisément parce que l'école se veut être la même pour tous, dans un souci d'égalité (!), elle maintient ses approches compétitives et élitistes, elle raffine ses critères de classement, elle intensifie ses processus inéluctables et coercitifs de sélection-élimination. Par les classements opérés dès les débuts de la scolarité, par les différents cycles d'études ou les diverses voies qu'elle comporte, l'école actuelle détermine de façon presque irréversible l'avenir de l'individu, à la fois au plan éducatif, professionnel et socio-économique.

Un tel système scolaire nous paraît donc anti-démocratique parce qu'il ne respecte pas le droit fondamental de l'individu d'auto-déterminer son propre avenir et de recourir à tel ou tel moment de sa vie aux ressources éducatives qui lui semblent les plus appropriées à ses besoins. Et il ne nous paraît pas que l'éducation des adultes, ou même un système d'éducation récurrente qui viendrait coiffer la scolarité élémentaire et secondaire actuelle (laquelle est obligatoire pour tous), ait quelque chance d'assurer une réelle démocratisation de l'éducation.

Ces critiques je les adresse évidemment à notre système d'éducation canadien mais je ne suis pas sûr qu'elles ne s'appliquent pas à d'autres pays qui sont ici représentés.

On comprendra également les contradictions internes que j'éprouve en travaillant moi-même dans ce système, au niveau universitaire.

L'innovation dont nous avons parlé précédemment, à savoir l'école-recherche Jonathan,

a été une façon de concrétiser une nouvelle conception de l'éducation et, conséquemment, de nous libérer de ces contradictions internes pour nous engager dans ces conflits externes que provoque nécessairement toute innovation dans un système uniforme et centralisé.

Nous ne nous attendons pas à ce que le modèle éducatif vécu à Jonathan suscite ici un accord général, nous n'avons même pas cet accord général dans notre propre milieu québécois; d'ailleurs, nous ne voulons en aucun cas solliciter cet accord puisqu'il serait contraire au pluralisme éducatif que nous proposons comme étant davantage démocratique et porteur d'avenir. Toutefois, nous sommes conscients en même temps que des innovations comme celles de l'école Jonathan comportent certains risques comme stratégie de changement du système scolaire. Le Ministère de l'éducation ou les administrations scolaires locales peuvent, en effet, maintenir le statu quo dans l'ensemble des écoles prétextant que les recherches en cours n'ont pas encore prouvé leur valeur et leur efficacité. Ce serait ainsi laisser croire que l'innovation a des choses à prouver et que c'est d'en haut qu'il faudra continuer d'attendre les impulsions et les autorisations pour s'engager dans les expérimentations et les transformations qui s'imposent.

2. L'éducation en milieux socio-économiquement défavorisés

Les interventions des collègues de l'Inde, de la Russie, de la Tunisie et de la Yougoslavie sur ce problème nous ont vivement intéressé.

Dans ce domaine, nous avons nous-mêmes au département de psychologie de l'université de Montréal constitué une équipe de recherche qui a tenté d'approfondir la psychologie de l'enfant de milieux défavorisés. Nos travaux ont porté sur les enfants pauvres de milieu urbain, dont les proportions croissent sans cesse, comme dans la plupart des grandes villes situées en Amérique. Un rapport-synthèse de nos recherches devrait être publié vers la fin de l'été.

Nous sommes d'accord certes pour éliminer les inégalités sociales dont les divers délégués ont parlé, mais nous ne proposons pas de tenter d'éliminer les différences culturelles, liées ou non à des différences ethniques. On a souvent qualifié de sous-culturels ces milieux socio-économiquement défavorisés; il s'agit là très souvent d'une conception bourgeoise et élitiste. La culture propre de ces milieux comporte, en effet, des traits positifs que nous dévalorisons aisément et que l'école tend généralement à négliger totalement dans ses approches uniformes et assimilatrices.

L'école ne peut à elle seule régler ce problème des inégalités et des injustices sociales, mais elle pourrait contribuer bien davantage à faire disparaître ces inégalités. Les échecs académiques et les problèmes d'adaptation et de motivation scolaires, dont font grand cas les participants de ce colloque, sont à la fois un symptôme et un facteur d'entretien de ces inégalités.

Toutefois, plus fondamentalement, il nous semble que le problème de l'école dans ces milieux est mal posé. Ce qui doit nous inquiéter ce n'est pas surtout que les enfants de ces milieux aient des échecs à l'école mais bien que l'école échoue elle-même auprès des enfants de ces milieux, c'est-à-dire que l'école ne réussisse pas à développer au maximum les aptitudes réelles, de ces enfants à apprendre, à se développer et à réussir. Trop souvent, pour ne pas dire toujours, l'approche de l'école dans ces milieux a été une approche récupératrice. Par diverses mesures de type compensatoire on a tenté de rendre les enfants comparables aux autres enfants des milieux plus favorisés; on a tenté, surtout, de les standardiser et de les assimiler à cette culture particulière qui est celle de l'école, et dont la continuité avec la culture des classes privilégiées est évidente. Prétextant ne pas vouloir contribuer à maintenir ces populations dans les ghettos, on a refusé de reconnaître les différences culturelles, comme on tente de nier les différences individuelles, parce que ces différences compliquent la vie de l'école et que leur reconnaissance forcerait l'école à s'y adapter réellement.

Comme on le sait, les projets du type Head start; et des projets analogues entrepris à Montréal et au Canada au coût de millions de dollars, ont échoué à rejoindre les objectifs généreux qu'ils poursuivaient.

Plutôt que d'accroître simplement les services actuels, en ajoutant des professeurs, des spécialistes, des cours de rattrapage, du matériel scolaire, il paraît impérieux de transformer en profondeur l'approche *éducative*. L'approche scolaire actuelle qui vise à la promotion personnelle et à la mobilité sociale, dans un climat de compétition et dans un contexte de sélection-élimination, ne sera jamais une solution valable aux problèmes des enfants de ces milieux.

L'école

- Prépare l'individu au travail ?
- Interroge l'organisation du monde du travail ?

C'est pourquoi nous recommandons que des recherches-actions soient entreprises dans ces milieux pour faire de l'école un véritable instrument de promotion collective. Que l'école valorise et développe les traits culturels positifs de ces milieux, que l'éducation scolaire se fasse en continuité dynamique avec l'éducation familiale et avec les ressources et les organismes d'éducation populaire. Que l'éducation populaire, enfin, s'accompagne d'une animation politique permettant aux personnes de ces milieux de se donner les instruments et les compétences nécessaires pour élaborer conjointement leurs propres solutions, plutôt que d'attendre passivement des solutions pensées par les technocrates ou les intellectuels.

3. L'école et la formation professionnelle

Il nous paraît y avoir certains dangers à appliquer au système d'éducation, sans faire les aménagements nécessaires, les principes de l'autogestion que l'on applique au secteur économique, comme moyen en vue d'accroître l'efficacité et la rentabilité. Nous voyons là un danger de faire du système scolaire une industrie devant produire une main d'oeuvre qualifiée comme l'industrie produit elle-même des biens de consommation.

C'est pourquoi, nous rappelons qu'il est primordial que soient redéfinis les objectifs de l'école, la nature spécifique des relations éducatives qui doivent exister entre l'éducateur et l'enfant, et les modes de collaboration des parents et des travailleurs dans l'activité éducative elle-même et non dans sa seule gestion.

On accepte comme une évidence que l'école ait pour objectif le développement intégral de la personne. Mais dans combien d'institutions ou de pays s'est-on donné les moyens d'évaluer la qualité humaine du «produit scolaire» pour déterminer l'efficacité et la rentabilité du système scolaire ? Aider chaque enfant à se développer au maximum comme personne unique et irremplaçable n'est pas, comme on semble le craindre, en faire un adulte individualiste mais un adulte au sens plein du terme, un adulte engagé socialement, capable de consacrer ses ressources propres et sa créativité à l'édification d'une société plus juste et plus humaine.

Si l'accroissement du niveau économique, qui implique le développement industriel et technologique et des qualifications professionnelles toujours plus grandes, doit viser à l'amélioration *des conditions de vie* des travailleurs et de l'ensemble des citoyens, c'est à l'accroissement de la *qualité de la vie* que doivent prioritairement viser l'éducation et l'amélioration du système scolaire.

A cause des dangers de l'aliénation de l'école par le marché du travail, nous considérons que la période de scolarité obligatoire qui existe dans tous nos pays doit être consacrée exclusivement à la formation générale et intégrale de tous les enfants et adolescents. C'est dire, par conséquent, que la formation professionnelle ou la préparation immédiate à des fonctions précises de travail ne devrait débuter, selon nous, qu'au terme de cette période de scolarité obligatoire recouvrant les niveaux primaires et secondaires. En évitant de procéder à des orientations trop précoces pour permettre à chacun d'acquérir d'abord la maîtrise personnelle et vocationnelle nécessaire, l'école respectera davantage le libre choix de l'individu et ses possibilités d'autodéterminer progressivement son avenir.

Par ailleurs, nous croyons que l'éducation de base ne doit pas être exclusivement générale ou académique mais qu'elle doit être à la fois de type humaniste et polytechnique (dans le sens ou en a parlé le délégué russe). Le programme de cette éducation de base devrait aussi comporter des activités civiques ou sociales directement utiles à la communauté.

Ce n'est qu'au terme de cette éducation fondamentale et commune à tous que devrait être offerte la possibilité d'une formation professionnelle immédiate, et c'est dans ce sens que des recommandations ont été faites par des collègues canadiens à notre gouvernement et à l'O.C.D.E.

4. La participation des étudiants et des citoyens

Certains délégués, surtout de la Yougoslavie, on fait valoir que ce n'était pas sans difficultés que l'on tentait d'implanter l'autogestion dans les écoles. D'une part, en effet, les élèves sont tellement occupés à leurs propres études qu'ils ont peu de temps à consacrer aux réunions d'autogestion et aux problèmes qui concernent l'ensemble de l'école; d'autre part, les enseignants dont beaucoup sont demeurés traditionnels et «fonctionnaires» tendent à maintenir des relations d'autorité entre eux et leurs élèves.

Sur le sujet, nous avons rapporté quelques expériences canadiennes confirmant cette faible partici-

Qui trouve « sa » place dans l'école ?

- Les enseignants ?
- Les parents ?
- Les administrateurs ?
- Les étudiants ?
- Les professionnels ?
- Les commissaires ?

pation des étudiants. Mais selon nous, cette faible participation s'explique surtout par les raisons suivantes. En premier lieu, au niveau élémentaire et secondaire, les étudiants sont obligés de fréquenter l'école, ils sont obligés de respecter des horaires, des programmes sur lesquels ils ne sont pas consultés et sur lesquels leurs professeurs avouent n'avoir eux-mêmes aucun pouvoir. Dans un système scolaire aussi centralisé, et qui n'offre la possibilité de participation que sur des points très secondaires, les étudiants refusent de se prêter à ce qu'ils considèrent une pseudoparticipation visant à réprimer la contestation et assurer la paix de l'institution. Par ailleurs, les étudiants refusent par principe la simple démocratie de délégation, que le système scolaire veut exclusivement reconnaître et encourager.

Au fond, il nous semble y avoir chez les étudiants un dynamisme qui pourrait rendre efficace leur participation. Mais c'est dans l'élaboration et l'instauration de politiques de changement de l'école que les étudiants sont prêts à investir, et il n'est pas sûr au niveau des administrateurs scolaires et des cadres que l'on veuille de tels changements, que l'on soit prêt à décentraliser, que l'on soit sérieusement décidé à favoriser la participation, la co-gestion et l'autogestion.

En ce qui touche la participation des citoyens aux divers organismes autogestionnaires, dont il a été question lors de la réception à l'Assemblée de la ville, nous avons soulevé une question sur les critères qui présidaient aux choix des délégués. Les critères sont-ils d'abord la compétence professionnelle et technique, l'engagement social et le sens démocratique ou plutôt les projets d'action ou des programmes précis soumis par les candidats ? Si les critères de compétence dominent, il y a de fortes chances, nous semble-t-il, que ce soit à peu près toujours les mêmes délégués que l'on retrouve dans les divers comités.

Il y a certes, en Yougoslavie, des structures et des organismes qui permettent une participation réelle d'à peu près tous les citoyens aux politiques qui concernent l'ensemble de leurs activités. Mais la question que nous nous posons est de savoir par quels moyens on a pu réussir, si on y est arrivé, à ne pas bureaucratiser la participation, ce qui deviendrait sa propre négation. Comment s'y prend-on pour donner les réels pouvoirs décisionnels aux citoyens eux-mêmes, si ce qui confère concrètement ces pouvoirs, c'est une information très poussée, une bonne connaissance des mécanismes de délibération et de prise de décision ?

Sur cette question, à laquelle on a très aimablement répondu, on a d'abord fait valoir que les critères d'élection des délégués étaient multiples et qu'ils étaient élaborés par les citoyens eux-mêmes. De plus, les mandats sont de durée limitée afin d'assurer une rotation des délégués. Enfin, on essaie d'améliorer le plus possible la diffusion de l'information et c'est essentiellement par la pratique de l'autogestion (laquelle est obligatoire depuis vingt ans) que les citoyens se forment à l'autogestion.

Et voilà l'essentiel des propos tenus par le délégué canadien dans les diverses sessions et rencontres de ce colloque international sur la participation et l'autogestion. Nous avons tenté, aussi honnêtement que possible, de traduire les conceptions de ceux qui, au Canada, font des recherches en éducation, qui sont impliqués dans des innovations ou des études prospectives dans le secteur de l'éducation et tout particulièrement dans le domaine de l'éducation permanente. Mais la question que nous nous posons est de savoir par quels moyens on a pu réussir, si on y est arrivé, à ne pas bureaucratiser la participation, ce qui deviendrait sa propre négation. Comment s'y prend-on pour donner les réels pouvoirs décisionnels aux citoyens eux-mêmes, si ce qui confère concrètement ces pouvoirs, c'est une information très poussée, une bonne connaissance des mécanismes de délibération et de prise de décision ?

Sur cette question, à laquelle on a très aimablement répondu, on a d'abord fait valoir que les critères d'élection des délégués étaient multiples et qu'ils étaient élaborés par les citoyens eux-mêmes. De plus, les mandats sont de durée limitée afin d'assurer une rotation des délégués. Enfin, on essaie d'améliorer le plus possible la diffusion de l'information et c'est essentiellement par la pratique de l'autogestion (laquelle est obligatoire depuis vingt ans) que les citoyens se forment à l'autogestion.

Et voilà l'essentiel des propos tenus par le délégué canadien dans les diverses sessions et rencontres de ce colloque international sur la participation et l'autogestion. Nous avons tenté d'interpréter, aussi honnêtement que possible, les idées de ceux qui poursuivent des recherches en éducation au Canada et qui sont engagés dans des études expérimentales ou des innovations, spécialement dans le domaine de l'édution permanente.

REGARD SUR LE COLLOQUE INTERNATIONAL DE BELGRADE

Les discussions des participants au Colloque de Belgrade ont voulu cerner plus particulièrement les points suivants:

L'envergure, les buts, le contenu, les formes et les niveaux de la participation et de l'autogestion.

- Quant au **but,** on constate une tendance à mieux développer et utiliser le potentiel humain, spirituel et technique pour accélérer le rôle de l'éducation dans le développement économique et culturel des sociétés.
- Quant au niveau de participation et de gestion, on le constate très différent d'un pays à l'autre. De la diffusion d'information à l'autogestion, les étapes sont nombreuses, mais on les croit franchissables.

Les raisons du développement de la participation et de l'autogestion en éducation.

- **Raison socio-économique:** Moyens à la disposition du travailleur pour contrôler l'utilisation des fonds publics.
- **Raison politique:** Élever le niveau de conscience des citoyens.
- **Raison socio-culturelle:** Empêcher la pétrification des structures de l'État.
- **Raison pédagogique:** Permettre aux étudiants d'expérimenter dès l'école le fonctionnement de structures démocratiques.

L'influence de la participation et de l'autogestion sur la démocratisation de l'enseignement.

- Faciliter l'égalité d'accès à l'éducation et l'égalité des chances de réussite dans une perspective de correction des inégalités sociales.

L'influence de la participation de l'autogestion sur la structure et le rôle de l'école, de l'enseignant et sur les rapports de ce dernier avec les autres intéressés.

- Permettre d'accélérer le processus de modernisation et d'innovation pour transformer les rapports traditionnels et autoritaires du processus pédagogique de l'école et de la société.

L'influence de la participation et de l'autogestion sur l'évolution des rapports entre l'école et le milieu social.

- Développer des rapports de compréhension et de collaboration mutuelle entre l'école et la famille, les entreprises, les institutions culturelles, les organisations sociales des citoyens. Pour de véritables échanges, ces relations doivent être le moins formelles possible.

L'influence de la participation et de l'autogestion sur le système de financement et de planification de l'éducation.

- Assurer une meilleure connaissance des besoins et priorités pour que tous les acteurs intéressés puissent influencer l'élaboration des politiques et des plans de développement.

Certains aspects de la participation et de l'autogestion appliqués à des pays ou des groupes sous-développés.

- Utiliser ces moyens comme forme particulière d'éducation et de formation sociale et politique des adultes.

Recommandations majeures:

Les participants au Colloque font les recommandations suivantes à l'UNESCO:

1. Suivre systématiquement les expériences de démocratisation, de participation et d'autogestion en éducation pour les faire connaître et faciliter les échanges.
2. Faciliter les échanges sur les expériences vécues par l'organisation de conférences, séminaires, publications et voyages d'étude.
3. Intégrer la participation et l'autogestion dans les réformes scolaires qui seront amorcées par les innovations visant à redéfinir le rôle des enseignants et des étudiants.
4. Attacher plus d'importance à l'étude scientifique et à la mise en pratique d'expériences de participation et d'autogestion en éducation, ainsi qu'à l'évaluation critique des résultats atteints, pour développer de nouvelles formes de participation et d'autogestion.
5. Étudier, en collaboration avec des spécialistes de l'économie, de la sociologie et de la politique, la question du rôle et du fonctionnement des diverses formes de participation et d'autogestion, en portant une attention particulière aux pays sous-développés.
6. Voir à ce que les résultats des études et des recherches relatives à la participation et à l'auto-gestion, menées par le BIE (Bureau international de l'éducation), l'Institut d'études en éducation de Belgrade ou d'autres organismes semblables, soient intensifiées et mises systématiquement à la disposition des états membres de l'Unesco.